

KAKO RAZUMETI MENTORSKO RAZMERJE IN NJEGOVE POSLEDICE?

Mentorsko razmerje kot sistem znanja, recipročnega učenja, delovanja in odnosov

Doc. dr. Dušana Findeisen

Filozofska fakulteta
Univerze v Ljubljani

POVZETEK

Avtorica po uvodnem razmišljanju o tem, kako težko je konceptualizirati mentoriranje, proces, ki ima številne razsežnosti (poučevanje, svetovanje, spremljanje, navduševanje, prijateljevanje ipd.), obravnava mentorsko razmerje (izobraževanje in komunikacijski odnos), kakršnega srečamo v diadah mentorja in mentoriranca. V mentorskem razmerju sta dva akterja, mentor in mentoriranec, razen njiju pa je navzoč tudi »izključeni tretji partner«, denimo tovarna, podjetje, izobraževalna organizacija ipd., ki razmerju prispeva svoj organizacijski princip. Avtorica preučuje transformiranje mentorja, mentoriranca in družbenega okolja ter proces prenašanja znanja, pri tem pa poudari, da gre v mentorskem razmerju predvsem za skupno ustvarjanje novega znanja in delovanje, ki je gonilna sila učenja. V mentorskem razmerju dveh gre za komunikacijo in recipročnost v učenju, za prenos znanja, najpogosteje z neformalnim izobraževalnim programom. Gre pa seveda tudi za mentorski odnos. Mentorsko razmerje ima več faz, opozarja avtorica. Nekatere med njimi so bolj interaktivne in takrat je več recipročnosti, imamo pa tudi več kognitivne disonance in večje bogastvo čustev.

Ključne besede: mentor, mentoriranec, mentorsko razmerje, mentorski odnos, mentorska diada, komunikacijski odnos, recipročnost učenja, transmisija znanja, konstruiranje znanja, neformalni izobraževalni program

UNDERSTING A MENTORSHIP RELATIONSHIP AND ITS EFFECTS

Mentorship relationship as a system of knowledge, reciprocal learning, acting and relationship-building - ABSTRACT

After the introductory discussion on how to conceptualize mentoring, a process with many dimensions: teaching, counselling, guidance, animation, friendship and many other, the author deals with the mentoring relationship (education and communication) within mentoring pairs. In a mentoring relationship there are two actors, a mentor and a mentee. There is also a »third, excluded partner« (company, educational organisation, etc.) providing supportive organisational rules for the mentoring relationship. The author examines the transformation of the mentor, mentee and their social environment as well as the process of transmission of knowledge. She points out that the significance of a mentoring relationship lies less in the transmission of knowledge than in the mentor's and mentee's joint creation of new knowledge. She stresses the importance of action, the main drive for learning. A mentoring relationship includes communication and reciprocity as well as transmission of knowledge by means of predominantly non-formal educational programmes, as well as learning and relationship building. It has several phases, some of which are more interactive than others, with more cognitive dissonance and with richer emotions.

Keywords: mentor, mentee, mentoring relationship, mentoring pair, mentoring process, communication relationship, reciprocal learning, transmission of knowledge, construction of knowledge, non-formal educational programme

UDK: 374.7

UVOD

Potrebe po znanju so z nastopom postmoderne družbe, novega načina proizvodnje in

novih družbenih razmerij postale velike, tako velike, da jih ne moremo več zadovoljiti. Premalo je učiteljev, premalo je šolskih stavb, ponekod primanjkuje celo tehnologije. Morda

AS 2/2012

tudi zato danes pogosteje razmišljamo o tradicionalnih oblikah prenašanja znanja, tistih, ki so jih poznali že v preteklosti, denimo v kmetijski družbi, kjer so starejši ob skupnem delu prenašali izkustveno znanje na mlajše rodove. Razmišljamo tudi o tistih oblikah prenosa znanja, ki so jih poznali v srednjem veku, v cehih, kjer so skrbno varovali cehovsko znanje, a so poznali tudi dolžnost, da znanje znotraj ceha ali bratovščine kroži, da ga predvsem starejši prenašajo na mlajše. Iz preteklosti vemo, da je za prenos znanja potreben tisti, ki vé, in tisti, ki znanje sprejema. Navadno je tisti, ki vé, starejši, drugi mlajši. Vendar povedano niso neizogibno tudi značilnosti mentorskega razmerja, o katerem bo govor v tem prispevku. Zdi se, da v mentorskem razmerju ne gre za linearen prenos znanja in spretnosti, temveč za komunikacijo, recipročnost v učenju, skupno konstruiranje novega znanja/kompetenc in za mentorski odnos. V bistvu gre za sistem učenja in odnosov.

POMEN IN OPREDELITEV MENTORIRANJA

»Za različne strokovnjake ima mentoriranje različni pomen. Nekaj drugega pomeni mentoriranje razvojnim psihologom, psihoterapevtom, spet drug pomen ima za poslovneže ali za mentorje v svetu visokošolskega študija,« trdi Merriam (1983: 169). Nas pa zanima predvsem, kaj mentoriranje pomeni izobraževalcem odraslih. V slovenskem prostoru smo koncept mentoriranja dolgo utrjevali na Slovenski univerzi za tretje življenjsko obdobje, predvsem v nenehnem izobraževanju mentorjev, a v mislih smo imeli zgolj ali predvsem mentoriranje majhnih študijskih skupin. Šele v zadnjem času smo se začeli posvečati tudi vprašanju individualnega mentorstva, medsebojnega mentoriranja starejših odraslih v diadah in vlogi »izključenega

tretjega partnerja«, v našem primeru univerze za tretje življenjsko obdobje.¹

Četudi je bilo v minulih desetletjih o mentoriranju veliko napisano, pa ga je še zmeraj težko opredeliti. Ta koncept poskuša opredeliti Roberts in pri tem »ugotoviti, ali govorimo o isti stvari«, ali z istimi besedami poimenujemo iste stvari (Roberts, 2002: 148). Analiziral je 80 del o mentoriranju in ugotovil, da je definicija mentorstva še zmeraj neoprijemljiva in nejasna (prav tam). V tem spoznanju se mu pridružujeta tudi Piper in Piper (1999: 129), rekoč, da je beseda »mentoriranje v vseh ustih, a mentoriranja ni nikjer, da bi lahko nanj jasno pokazali s prstom in dejali, to je mentoriranje«. Tako pojav mentorstva ni jasno konceptualiziran, kar vodi v intelektualno zmedo. Tako ne vemo, kaj lahko pri mentorstvu merimo, kaj lahko mentor ponudi na poti k uspehu.

Pa vendar, konteksti, sredi katerih poteka mentoriranje, so različni in kontekstualne značilnosti vplivajo na proces mentoriranja in na njegovo vsebino. Za vse vrste mentoriranja pa je značilen trajajoč odnos, ki naj bi, optimalno gledano, omogočil pospešeno individualizacijo, proces torej, ki privede do gradnje identitete in družbene različnosti ob opazovanju sebe v primerjavi z drugim, proces, kjer je mentor svoj človek in mentorirane prav tako, četudi sta medsebojno trdno povezana (Doron in Parot, 1991: 376).

Mentoriranje je mogoče preučevati z vidika njegovih številnih značilnosti in tako tudi *funkcij*, ki jih opravlja. Danes mentoriranje poteka v vse večjem številu kontekstov, tako da se tudi število njegovih funkcij množi. Če naštevamo funkcije, je teh nedvomno veliko: *poučevanje, učenje, svetovanje, vodenje, spremljanje, usmerjanje, podpiranje, spodbujanje, izpostavljanje, opogumljanje,*

motiviranje, prijateljevanje, navduševanje ipd. Anderson in Lucasse trdita, da je »mentoriranje skupek razvojnih funkcij, ki jih spremlja kontinuiran, ljubeč, skrbstven odnos« (Anderson in Lucasse, 1995: 29). Veliko je definicij in nazadnje se nam pogled na ta pojav zamegli in koncepta tako ni več mogoče opredeliti. Razumevanje mentoriranja pa se pri tem prav nič ne poglobi. Morda ostane le občutek, da je mentoriranje nedvomno nekaj čudovitega, saj prinese veliko uspehov. Kaj torej naredi mentoriranje drugačno od naštetih sestavin? V čem je mentoriranje drugačno od poučevanja, svetovanja itd.?

Tudi Roberts (1998) podobno ugotavlja, da mentorji ponujajo hkrati instrumentalno in osebno oporo, vendar pa v praksi dajejo prednost slednji. Pravi, da je podporni odnos tisto, po čemer se mentoriranje loči od drugih funkcij. Če gre za odnos, pa pomeni, da se ta lahko vzpostavi zgolj ob upoštevanju podobnosti med mentorjem in mentorirancem in hkrati tudi njune različnosti. Seveda pa o odnosu ne moremo govoriti, če ni medsebojnih odzivov, če se akterja v odnosu ne odzivata drug na drugega in če razmerje traja le kratek čas.

Mentoriranje je medsebojno razmerje, ki ga dokaj slabo razumemo, pa vendar je ta odnos prav tako pomemben, kot so prijateljstvo, ljubezen, odnos med starši in otroki. Mentoriranje ima različne cilje: napredovanje v poklicu, vrnitev osipnikov v šolo, načrtovanje poklicne poti, reševanje življenjskih težav itd. Izhajajoč iz konceptov življenjskega kroga in življenjskih prehodov v odraslosti ter koncepta generativnosti (darežljivosti) Erika Eriksona, je mogoče razložiti, zakaj je zdaj čas, da znova damo mentoriranju veljavo, tako na področju izobraževanja, poklica, stroke kot v osebni življenju. Renée Houde opiše mentorstvo kot pomenljivo razmerje v času odraslosti. Za

avtorico je to tudi možna strategija v poslovnem svetu, zdravstvu, na področju kulture in izobraževanja, v različnih skupnostih in organizacijah, pri čemer moramo vedeti, na kaj je treba biti pozoren pri postavljanju *sistema mentoriranja* (Houde, 2010).

Z mentoriranjem si torej prizadevamo za ustvarjanje »človeških vezi«. Gre za dolgo-ročno in čustveno intenzivno razmerje, ki spominja na ljubezen, kakršno starši dajejo otroku. Mentor nastopi v času odraščanja in odraslosti in tedaj podobno kot »razmeroma dober starš«, ki vzgaja otroka, ustvari za mentoriranca prostor, da si ta lahko postavi življenjsko strukturo, takšno, ki ga vodi po poti njegovih sanj, kot bi dejal Freud (2010).²

*Z mentoriranjem
si prizadevamo
za ustvarjanje
človeških vezi*

Mentorska razmerja je treba najprej prepoznati in jih preučiti v celoti posameznikovega življenja, življenja mentorja in mentoriranca. Preučujemo lahko dinamiko odnosa, motive, zaradi katerih nastane razmerje, pozitivne in negativne posledice, recipročnost v odnosu itd. (Merriam, 1983: 171). Mentoriranje se nanaša na transformacijo mentoriranca in mentorja, pa tudi na obvladovanje in spreminjanje okoliščin, ki se mentorirancu postavljajo na pot.

V tem prispevku se bomo poskušali oddaljiti od mita o Mentorju: modrem starcu, nadomestnem staršu, zaupanja vrednem svetovalcu, vzgojitelju in vodniku. Vlogo Mentorja Telemahu so prikazovali kot podporno, skrbstveno, zaščitniško vlogo, ki zahteva poštenost, darovanje, zavezanost, gradnjo prijateljstva z mladim človekom. Gre za mit o Mentorju, mit, ki zavira opazovanje in sklepanje o tem, kaj mentor, mentoriraneec in mentoriranje zares pomenijo.

KAJ SE DOGAJA V PROCESU PRENAŠANJA ZNANJA?

Dejali smo, da kontekstualne značilnosti vplivajo na funkcije, vplivajo pa tudi na izobraževalno vsebino, cilje in organizacijo mentoriranja. Tako velja najprej opisati kontekst, sredi katerega poteka prenos/ustvarjanje znanja; pomembno je, da se pri tem zavedamo, zakaj želimo ali moramo prenašati znanje in spretnosti. Če je kontekst denimo velika tovarna, je treba vedeti, da se tovarne hitro razvijajo, saj nanje pritiskajo spreminjajoče se mednarodno in domače okolje, razvoj tehnologije in spreminjajoče se zahteve trga. Hkrati pa vemo, da v nekaterih tovarnah nekateri modeli ostajajo nespremenjeni in sredi spreminjajočega se sveta postanejo neustrezni. Rojevajo se nove zamisli, ki zahtevajo sistematične vezi, odprtost, prožnost, kar je za obstoj tovarne bistvenega pomena. Demografija velikih podjetij in ritem sprememb narekujejo izmenjavo in prenos znanja, četudi v takšnih podjetjih prevladujejo racionalnost, naklonjenost mladosti in sovražnost do starosti. V takšnih razmerah je treba odkriti *skrito, tiho znanje* in obnoviti zanimanje za tisto, kar je bilo nekoč *cehovstvo*. Kaj se torej zgodi, če ustvarimo sistemske okoliščine za prenos znanja in spretnosti ter povezovanje generacij?

Postavljamo si vprašanje, kaj se dogaja v procesu prenosa znanja. Kako lahko teoretično opišemo in problematiziramo prenos znanja/spretnosti v mentorskem paru, kako si pri tem lahko pomagamo z razvitimi modeli denimo teorije sistemov, teorij učenja, kognitivne psihologije, psihomotorike, psihopedagogike, sociologije ipd.? Hipotetično lahko trdimo vsaj to, da v mentorskem razmerju obstaja *recipročnost odnosa med dvema protagonistoma transmisije znanja, med mentorjem in mentorirancem*. S tega vidika velja opazovati posamezne situacije, formulirati

spremenljivke in seveda interpretirati rezultate. Poskus opisa *mentorskega razmerja* prikaže opazno evolucijo takšnega razmerja tako z izobraževalnega in vzgojnega vidika kakor tudi z vidika sprememb, ki nastopijo v *predstavah* mentorja in mentoriranja. Spremembe v predstavah in ravnanju mentorja in mentoriranja kažejo na to, da je prišlo do učenja tako pri mentorirancu kakor tudi pri mentorju. V mentorskem razmerju pa nastajajo tudi druge spremembe. Odnos, značilen za očeta do sina in sina do očeta, srečujemo na začetku mentorskega razmerja, kasneje vse manj in manj. Tudi to kaže na to, da v mentorskem razmerju pride do učenja.

V mentorskem razmerju uporabljamo *izobraževalne programe*. Program je lahko formalen, ima predpisane vsebine in cilje, a interpretacija programa mora vsekakor biti neformalna. *Neformalni izobraževalni program* pa obsega doživete izkušnje obeh, mentorja in mentoriranja. V mentorskem razmerju, pri mentorskem programu, gre tudi za *izkušnje, doživete šele v medsebojnem razmerju mentorja in mentoriranja*, in tudi za tiste izkušnje, ki jih dobita zunaj svojega medsebojnega razmerja v času, ko poteka mentoriranje. Še več, neformalni izobraževalni program vsekakor ni urešničitev zgolj mentorjevih namenov. Ob neformalnem izobraževalnem programu teče še *tihi kurikulum*, ki spremlja ta program in sproža tisto učenje, ki ga ni mogoče predvideti. To je vse tisto, kar se zgodi v in ob mentorskem razmerju, iz česar se učita oba akterja v razmerju.

OBLIKOVANJE VSEBIN IN PRENOS ZNANJA TER UČENJE V MENTORSKEM RAZMERJU

Mentor in mentoriranec ter »izključeni tretji partner« so v sistemu znanja in odnosov. Razmerje, v katerem prihaja do prenosa

znanja, lahko obravnavamo kot eksplicitno situacijo usposabljanja/izobraževanja, pri čemer mentor znanje vsaj delno formalizira. Formalizira tudi znanje o tem, kako se nekaj naredi, pri čemer uporabi tudi znanje, ki je v okolju že formalizirano. Res pa je, da je mentorjevo znanje nemalokrat polimorfno, avtomatizirano, implicitno in ga ta zato težko formalizira. Še več, do formalizacije znanja prihaja tudi sredi prenosa znanja, sredi interakcij, a vsega pač ni mogoče formalizirati. Znanje o tem, kako se znanje uporabi, lahko obravnavamo kot »predmet znanja«, kot objektivizirano znanje. V prenosu znanja, tudi znanja o tem, kako se znanje uporabi, pa je veliko neizrekljivega (Lerbet-Séréni, 1999) in tako se mentor uči od mentoriranca sredi mentorskega razmerja, pa tudi zunaj tega razmerja, z lastnim delovanjem. Mentoriranec pa se uči izkustveno in tudi tako, da sam spelje nekatere akcije in razmišlja o njih. Gre za *proces iskanja, raziskovanja, za proces začenjanja in vodenja akcij in delovanja*.

Delovanje je gonilna sila učenja. Če praksa sama zase ne ustvarja znanja, je avtonomno vodenje projektov nujno za ustvarjanje znanja, kajti tedaj se med tistim, ki se uči, in predmetom ustvari izvirno razmerje. Znanje, še posebno poklicno znanje, obravnavamo kot zaporedje različnih preživetih situacij, ki so nas navedle na to, da smo poskušali in delali napake ter se iz tega marsičesa naučili, ob tem pa smo razmišljali in sklepali. Tisti, ki se uči iz projekta, si pomaga s shemami, ki že obstajajo, in je pri tem dejaven, išče odgovore, opazuje, loti se dejanj in akcij. Oba procesa, delovanje in učenje, se medsebojno napajata. Spomin ima pri tem pomembno vlogo, skladišči informacije in je značilna sestavina dejavnosti. Tako konstruiramo lastno izkustvo, preizkušamo, se motimo, iščemo, prilagajamo. Učenje je tudi v tem, da se postopno prilagajamo v odnosu do dejavnosti. Navadno trdimo, da osebne izkušnje služijo le

tistemu, ki jih je doživel, da izkušnje najverjetneje razsvetlijo le pot, ki je že prehojena, in da zato niso prenosljive. Vsakdo nabere svoje izkušnje, kajti teh ni mogoče prenesti na drugega. Nekoč je veljalo prepričanje, da se človek ne more ničesar naučiti, kar ni že v njem. Ničesar torej ni mogoče predati, prenesti. Po drugi strani pa vsakdo med nami lahko navede tiste, ki so mu bili mentorji, vodniki, ki so ga uvedli v neko področje, ki so mu bili učitelji, pri čemer niso bili nujno izobraževalci in vzgojitelji. Trditev, da ni mogoče ničesar predati drugemu, se tako zdi nerazumna. Poleg tega tudi vemo, da človek postane človek le ob stiku z drugimi. Govor, denimo, se razvije v interakcijah z drugimi, telo se umesti v družbeni prostor, zavemo se njegove podobe in njegovih zmožnosti ter postanemo družbeno urejeno bitje le v stiku z drugimi, socialnega obnašanja se učimo v stiku z drugimi. Obnašanje, ravnanje, ki ga tako razvijemo, se hitro horizontalno prenese v skupnost in transverzalno z generacije na generacijo.

Znanje se konstruira glede na znanje, ki je že tu. Znanje o procesih velja formalizirati in ob tem graditi teoretično znanje. Velja tudi ustvariti »preobrnjeno poučevanje«, takšno, ki izhaja iz že doživetega, iz prakse, in na tej podlagi poskušati priti do formaliziranega, teoretičnega znanja. Pridobivanje takšnega znanja pa ne sme biti pasivno srkanje, marveč gre za nenehno preizkušanje in uporabo znanja. Najmočnejše sem formalizirala znanje, ki je izhajalo iz doživetega mojih študentov in mene same, doživetega pri mentoriranju skupin starejših na področju transakcijske analize. Skupini sem ponudila neformalni izobraževalni program, ki je vseboval že formalizirano znanje, teoretične modele ipd., a vsebina progama je nastajala iz doživetja članov skupine. Kar so povedali, sem zapisala kot ilustracijo že formaliziranega znanja ali pa sem iz teh pripovedi skupaj s člani skupine odkrila zakonitosti, posplošitve,

ki sem jih vključila med formalizirano znanje in ga predala naslednjim študijskim skupinam. Podobno se je dogajalo tudi v jezikovnem izobraževanju, kjer so se potrebne formalizirane konceptualizacije rojevale iz medsebojnega odnosa in situacij v učni skupini v času izvajanja neformalnega izobraževalnega programa.

V navedenih primerih je vsakokrat šlo za konstruiranje novega znanja. Znanje se konstruira, ko se povežejo praksa in teorija, akcije in refleksija. Pomembno je, kako se procesi artikulirajo in kombinirajo med seboj, pri čemer je seveda refleksija najpomembnejša. Mentoriranec se uči, povezujoč učenje z lastnim delovanjem, raziskovanjem in refleksijo.

Šola ima svoj formalni kurikulum, predpisane vsebine, ki jih je treba prenesti na učence, dijake, študente. Mentor v mentorskem paru ali majhni učni skupini pa mora največkrat zgraditi *svoj* neformalni izobraževalni program, ki upošteva izkušnje obeh, mentoriranca in mentorja. Formalni kurikulum je daleč od neformalnega izobraževalnega programa. Formalni kurikulum namreč prenaša kulturo in znanje, ki je bilo v posamezni kulturi ocenjeno kot najvrednejše, neformalni izobraževalni program pa ima vsebine, ki prinašajo znanje, ki ga mentoriranec potrebuje pri delu in sredi življenja. Neformalni izobraževalni program mentor gradi v interaktivnih fazah mentorskega razmerja in seveda skupaj z mentorirancem. Tisto, kar načrtuje v interaktivnih fazah mentorskega razmerja, pa ni zmeraj uporabljeno v procesu mentoriranja.

O programiranju vsebin izobraževalnega programa ter načrtovanju načinov in poteka transmisije znanja lahko govorimo kot o ustvarjanju mentalnega načrta, kot o nekakšnem abstraktnem modelu, kar nasploh ustreza našemu delovanju; mi vsi poskušamo predvideti in vzpostaviti sekvence svojega

delovanja, izbirati vsebino svojega delovanja, vzpostaviti hierarhijo. Tako ravna tudi mentor pri pripravi izobraževalnega programa za mentoriranca. Načrtovanje vsebin in metod za prenos znanja je še zlasti pomembno za mentoriranca. Ta je »svež« na nekem področju, medtem ko je mentor prekaljen in navadno deluje bolj kot neke vrste »avtomatski pilot«, čeprav kdaj pa kdaj kasneje celo pojasni svoj načrt, saj ga tako tudi utemelji. Mentor ima znanje, zanj je vse rutina, vendar se lahko zgodi, da je mentor sicer izvedenec na svojem področju, a je andragoško neveden in tako nujno potrebuje načrt za svoje andragoške postopke.

Interaktivna faza načrtovanja neformalnega izobraževalnega programa poteka skupaj z mentorirancem. V tej fazi se tudi vzpostavijo ravnanja mentorja in mentoriranca. V interaktivni fazi mentor opazuje, kaj se dogaja, spreminja in prilagaja svoj načrt. Na podlagi opazovanja vpliva na svoje lastno ravnanje, manj pogosto pa na ravnanje mentoriranca. Mentor je strokovnjak na svojem področju, strokovnjak, ki je že pozabil pravila, nemalokrat pa je, kot smo dejali, začetnik na področju prenašanja znanja in mentoriranja in tako potrebuje formaliziran načrt, po katerem bo znanje predal. Zdaj mora svoje znanje hkrati zgraditi in rekonstruirati tako, da ga bo lahko predal. Iz teh procesov nastaja program transmisije znanja.

Neformalni izobraževalni program obsega vse dimenzije znanja in mentorjevo znanje o tem, kako se kaj naredi (know how). Vsebuje pa tudi različne elemente, ki jih ni mogoče izluščiti, iz česar pa se mentoriranec veliko nauči. Gre za učenje o tem, kaj narekuje zdrava pamet, kaj je smiselno, kaj ni, ob čem se je vredno ustaviti, kaj velja preskočiti. Obvladovanje zdrave pameti povečuje mentorirančevo socialno predvidljivost in pomaga mentorirancu, da se vključi v družbo. Tu gre za kulturne elemente,

vrednote, etiko, za razumevanje individualne psihologije, skupinske dinamike ipd. Svoji zadnji mentoriranki K. B. (35) sem tako poskušala razložiti, da ji mentorica pri diplomski nalogi ni nenaklonjena, da je, nasprotno, dobro, da ji nalogo natančno popravlja, da je takšna skrb zanjo dobra. Nalobo bo lažje napisala, urenila, hkrati pa bo mentorica psihološko stopila na njeno stran in jo bo bolj ščitila pri zagovoru naloge. Razložila sem ji, da ima tudi mentorica svoj referenčni okvir, svojo osebnostno strukturo, svoje zapovedi in prepovedi in njena skrb se lahko izraža na različne načine, da je treba to spoštovati in se ne ustavljati v procesu priprave diplomske naloge.

Recimo, da mentorju uspe vzpostaviti program, toda kako ga lahko uresniči? Mentor ima znanje, toda kako naj zdaj najde poti, po katerih se je njegovo znanje oblikovalo in po katerih bi ga lahko predal naprej? Individualno mentorstvo zahteva konceptualiziranje in poznavanje različnih metod, njihovo prilagodljivo uporabo, skratka, dobro poznavanje različnih poti, po katerih je mogoče znanje predstaviti mentorirancu in sprožati njegovo učenje. Uspešni mentorji imajo na razpolago vrsto načinov, s katerimi predstavijo znanje mentorirancu. Pomagajo si s svojimi izkušnjami pa tudi grafi, modeli, slikami itd. Najuspešnejši mentorji dajejo velik poudarek poslušanju in spodbujajo mentoriranca, naj govori on. Upoštevajo pa tudi občasno potrebo po tišini, da mentoriranec lahko razmišlja.

GRADITEV ODNOSA MED MENTORJEM IN MENTORIRANCEM

Odnos med mentorjem in mentorirancem se deli na več faz, v katerih različno pridejo do

izraza različne sestavine odnosa. Induktivna ali uvodna faza, faza stapljanja in mentorirančeve odvisnosti od mentorja, faza prilaganja. Skozi vse te faze se gradi odnos med mentorjem in mentorirancem.

Ko opisujemo mentorska razmerja, navadno omenjamo pomen odnosa med mentorjem in mentorirancem, tako pomen izobraževalnega kot komunikacijskega odnosa. Izobraževalni odnos je predvsem odnos, ki je naravnan k učnim ciljem, v tem odnosu je najpomembnejše učenje. Vendar je odnos med mentorjem in mentorirancem tudi komunikacijski odnos, utemeljen na komunikaciji, ta pa obsega vpletenost »vseh sredstev sporočanja, ki jih uporabljamo med seboj: telo, kretnje, premiki, dejanja, pa tudi besede, čustva in znanje« (Lerbet-Séréni, 1999: 64). V odnos se torej vtkejo ti raznoliki elementi medsebojne komunikacije. Komunikacija pa nikakor ni le izmenjava informacij med posrednikom in prejemnikom informacij, marveč je splet simbolnih in funkcionalnih razsežnosti.

Komunikacija obsega več mentorjevih spretnosti, med katerimi so zanj najpomembnejše naslednje:

- vživeto poslušanje tega, kar drugi pripoveduje, izražanje zanimanja in pozornosti, spodbujanje mentoriranca k pripovedovanju,
- spremljanje vizualnih in drugih nebese-dnih znakov, ki jih daje mentoriranec,
- vzporedna predelava sporočenega: anali-ziranje tega, kar mentoriranec pove, raz-mislek o tem, kar je povedal,
- projekcija: izbiranje besed in čustev glede na situacijo in mentoriranca,
- vznemirjanje: »podčrtavanje« pomemb-nih delov sporočila in preverjanje, ali je bilo sporočilo dovolj jasno (Clutterbuck in Lane, 1988: 51).

V komunikacijskem odnosu med mentorjem in mentorirancem lahko nastanejo tudi konflikti, kognitivna disonanca, prihaja do sklepanja kompromisov, recipročnih interpretacij. V tem odnosu sta oba partnerja aktivna, reaktivna, interaktivna. Tudi to je znamenje recipročnosti. Mentor se mora zavedati pomanjkljivosti mentoriranca v znanju, ne sme pa prezreti znanja, ki ga ta že ima. Komunikacija med mentorjem in mentorirancem lahko tudi močno spremeni mentorjev načrt prenašanja znanja.

Za mentorsko razmerje je značilna, to smo že spoznali, recipročnost. Izobraževalna recipročnost je v tem, da sta mentor in mentoriranec v korelaciji drug z drugim, tudi onkraj tistega, kar lahko naredita skupaj. Mentor ne bi mentoriral, če ne bi bilo mentoriranca, ki se želi učiti. Mentorjeva zavest je tedaj v korelaciji z zavestjo mentoriranca in obratno. Njuni zavesti ne obstajata druga brez druge in recipročnost je gonilna sila učenja. Z recipročnostjo razložimo, zakaj sprejmemo dejavno vlogo v izobraževanju kot mentor in/ali kot mentoriranec, pri čemer je metafizika recipročnosti utemeljena na principu brezpozojnega spoštovanja slehernega človeka.

Za sistem razmerja med mentorjem in mentorirancem je potreben čas; čas, da se konstruira odnos, pri čemer je organizacijska dinamika kompleksen proces, sredi katerega se oblikuje odnos in se hkrati spreminjata partnerja v odnosu (Lerbet-Séréni, 1999). Stapljanje in odvisnost je nedvomno prva uvodna faza v odnosu med mentorjem in mentorirancem, potrebna za evolucijo odnosa. Oblikovanje mentorskega razmerja in medsebojnega odnosa pa je dolgotrajen proces, kjer oba partnerja potrebujeta čas, da se medsebojno sprejmeta, se odlepita od sebe, se medsebojno priznata, da osebno zrasteta. Potreben je čas, da izrazita svoje intrinzične motive, in čas, da

se transformirata.³ Šele takrat pride pri prenosu znanja do učenja in ponovnega učenja tako prvega kot drugega. To evolucijo interpretiramo kot zapleteno poglobljanje sistema odnosov, kjer se razmerje lahko tudi pretrga ali se skokoma razvija. Na evolucijo razmerja kaže večje bogastvo kognitivnih procesov, odnosnih in čustvenih procesov.

Razmerje, v katerem se predaja znanje, je recipročno. Recipročnost, posledica dialektičnega odnosa med mentorjem in mentorirancem, pride bolj do izraza takoj, ko se v mentorskem razmerju začne učiti tudi mentor. V prvem delu mentorskega procesa prevladujejo situacije, kjer je manj recipročnosti, v drugem delu je recipročnosti več. Vsak mentorski par, vsaka diada pa se razvija drugače in se organizira sama.

V takšno razmerje nista vključena le mentor in mentoriranec, marveč ima svoje mesto še »izključeni tretji partner«, ki sicer dejansko ne posega veliko v mentorsko razmerje, je pa za oba, mentorja in mentoriranca, pomemben (univerza za tretje življenjsko obdobje, podjetje, fakulteta itd.). Organizacijski princip izključenega tretjega partnerja v mentorskem razmerju ni zanemarljiv. Ta partner prispeva formalizirano znanje, ima svoje ustaljene postopke, norme, pričakovanja. Mentorsko razmerje namreč ni zgolj na posamezne naloge omejeno razmerje, ni lokalizirano in k ciljem obrnjeno razmerje, marveč se vanj vpletejo tudi skupnost, ustanova, organizacija, podjetje, ki morajo biti pripravljeni na spreminjanje. Zanimivo je, da se v prvih fazah mentorskega razmerja mentor in mentoriranec bolj kot sebe in drug drugega zavedata tega tretjega izključenega partnerja, kar pomeni, da še nista vstopila v resnični recipročni odnos.

V začetku mentorskega razmerja, je pokazalo naše opazovanje lastnih in nekaterih

drugih mentorskih razmerij, ima navadno močno vlogo mentor.⁴ Ta si vzame veliko časa, veliko govori, razlaga, opisuje, sprašuje, pripoveduje, pripoveduje o sebi. Pri tem je razmeroma malo dialoga z mentorirancem. V začetku je tudi bolj malo socio-kognitivnih razhajanj. Mentoriranec je pasiven, »prenaša« mentoriranje. Gre za učenje, ki je neke vrste »sprejemanje, konzumiranje«. Odnos je tog z obeh strani in komplementaren v svoji togosti. Slabo pride do izraza mentor in slabo pride do izraza mentoriranec. Nista pozorna drug do drugega. V drugem delu gradnje razmerja je več socio-kognitivnih razhajanj. Več je posredovanja znanja, interpretacije znanja za mentoriranca. Mentoriranec se uči, je manj pasiven. Odnos je prožnejši, bogatejši, več je izražanja samega sebe, čemur sledi konkretno opravljeno delo. Zaradi odnosa je več učenja na eni in drugi strani. Mentoriranec več govori. Tedaj vemo, da sta mentor in mentoriranec vstopila v odnos. Medsebojna hvaležnost pa je bolj navzoča proti koncu učenja, po tistem, ko postaneta mentor in mentoriranec manj osredotočena nase, po tistem, ko sta se v medsebojnem razmerju transformirala (mišljenje, stališča, ravnanja, čustva).

Opisali smo razmeroma gladek razvoj mentorskega razmerja, kakršnega srečujemo pri odraslih, ki se želijo učiti in se želijo spremeniti. Pri mentorskih razmerjih med starejšimi mentorji in mladimi mentoriranci pa se nemalokrat pojavlja odpor mentoriranca, pri čemer se mentor ne sme spozabiti in nastopati kot sodnik.

Mentorski odnos pa ne spreminja le obeh akterjev, marveč tudi njuno družbeno okolje, družbene prakse. Oba, mentor in mentoriranec, morata privoliti v spreminjanje, zapustiti svoj poznani teren. Mentorsko razmerje namreč omogoča tudi graditev družbenih

vezi. To je še posebno pomembno, kadar gre za različne generacije. Mentorsko razmerje omogoča graditev novih vezi, novih stikov in interakcij v družbenem sistemu. Iz takšnih mentorskih razmerij se rojevajo učeča se skupnost, učeče se podjetje, učeča se lokalna skupnost.

MENTORSKI ODNOS, USPEH ALI NEUSPEH?

Študija primera

K. B. (35) sem spoznala pred petimi leti. Mislim, da mi sprva ni bila naklonjena, saj ni preveč verjela v tiste, ki so pomagali njenemu fantu, in jaz sem bila med njimi. »Če bi bili v redu ljudje, bi že lahko kaj več storili zate in zame, nič jih ne hvali!« Pa vendar, dekle je bilo takrat, ko sem z njeno tiho privolitvijo podstavila rame njeni prekinjeni študijski in življenjski poti, brez pogleda na prihodnost. Resničnost, ki jo je najbolje obvladala, je bila zgolj sedanjost, prežeta s trdim delom. Le z delom, se ji je zdelo, lahko pridobi občutek moči, le z veliko dela so izginili panični napadi, razbijanje srca, težko dihanje.

Za mentorsko razmerje je značilna recipročnost

Zdelo se mi je, da bi ji rada pomagala – saj sem vendar andragoginja, je bil moj priznani motiv, moji intrinzični motivi pa so ostali skriti, tako kot v Freudovih sanjah, enako moj življenjski položaj v odnosu do sveta in drugih.⁵ »Saj ne morem dovoliti, da bi pred mojimi očmi dekle obstalo za zaprtimi vrati,« sem si govorila, sebi in drugim. Odpiranje vrat, sebi in drugim, se mi zdi tisto najlepše v mentorskem razmerju, pa tudi zame samo je takšno razmerje močan vir učenja. Razen tega mi je bilo druženje s K. B. (35) prijetno. Dekle je bila učljiva, vedoželjna. Imela je stališča, smisel za humor. A

bila je tudi obrambna in odbojna v odnosu do drugih in do sveta. Sicer je čutila in vedela, da je na zaprti poti, če ne diplomira, a postavljala si je kopico pregrad: ni dovolj pametna, ni dovolj učljiva, ni dovolj ..., in ker ni dovolj ..., je bilo nujno za njeno ravnotežje, da za svoj neuspeh obtoži zunanje okoliščine in druge: svojega fanta, ki mu je zlahka dokazala, kako nezadosten je, študij, ki je neumen, ki ne vodi nikamor, profesorji, ki so neuki itd. Ni imelo smisla prepričevati je o nasprotnem, najbolje je bilo prikimati in reči: »No, saj, ravno zato. Pametna si, to sama veš. Igraj se, dokaži, da ti zmoreš, kljub vsemu. Ta igra te bo kratkočasila.« Kasneje sva se velikokrat poigrali z njenimi »začetnimi formulacijami«.

Dekle je potrebovala strukturo, nekoga, ki bi ob njej in z njo naredil te in one korake, jo podprl, umiril njene dvome, jo čustveno obdal (starševska ljubezen). Najina srečanja so bila redna, a niso se omejila na razpravo o tem, česa se je lotila v pripravi na ta ali oni izpit – nazadnje je bilo teh več, kot je dekle priznalo na začetku –, marveč jo je bilo treba umestiti najprej v univerzitetno kulturo, nato v mrežo odnosov in novih stikov.⁶ »Me spremljaš na predavanje? Greš z menoj na okroglo mizo? Greš z menoj na študijsko potovanje? Greš z menoj na prireditve, v oporo mi boš pri srečevanju ljudi. Si greva ogledat film? Bi prebrala ta moj članek, ker ne vem, koliko je dober, koliko se razume?« Pomenilo je pomisliti tudi na to, od česa bo živela, jo usmeriti v iskanju dela, ustvariti delo zanjo, opraviti ga skupaj z njo. Če je bilo treba, odkrivati skupaj z njo profesionalno in drugo literaturo, se o njej pogovarjati. Pa tudi dati ji možnost, da kaj naredi zame, mi pomaga, kar je zmeraj storila z veseljem, četudi je bila še tako utrujena. Tudi meni je njena pripravljenost za pomoč dobro dela.⁷ Odnosi med mentorjem in mentorirancem naj bi čim prej postali enakovrednejši. Tudi to je znamenje učenja.

V dveh letih se je njen študij z odliko zaključil. »A kaj bi to, saj ta diploma ni nič vredna, pa še tako neumni profesorji!« Zdaj sem se lahko uprla in pokazala na to, da ima čustvene težave in da se bo treba lotiti teh. »Tega ne moreš reči, pripravljali sva jo skoraj dve leti! Ali to pomeni, da tudi jaz ne vem, kaj je vredno, in da sem zapravila čas? Ne govori tako,« sem poskušala omajati njeno obrambno držo, pri tem pa sem se zadrževala, da ne bi bila užaljena ali karajoča. Doseči izobraževalne cilje sicer v mnogočem spremeni predstave, mišljenje, odločanje in ravnanje mentoriranca, pa vendar čustvena negotovost še zmeraj obstaja. Razumljivo! Ne moremo pričakovati, da bo kar izginila, saj je čustveni razvoj proces, ki traja vse življenje (Averill, 1984). No, saj. Mentorjeva pričakovanja? Moja pričakovanja so bila tudi, da se bo odnos zlagoma prevesil v prijateljskega. Ne nazadnje sva si v vsem tem času veliko povedali, veliko sva skupaj rešili, dovolj za prijateljstvo. Ne vem, ali se je to zares zgodilo.

Kaj pa posledice mentoriranja in odnosa med mentorjem in mentorirancem? Kaj ne gre za iluzijo? No, opravljeni izpiti, vpis na podiplomski študij, vse to ni iluzija. Samostojni prevajalski kabinet tudi ni iluzija. Spremenjen odnos z njenim fantom tudi ne. Toda ali je mogoče v odnosu med mentorjem in mentorirancem doseči, da mentoriranec vzleti s svojimi krili tako, da preseže svoje zapovedi in prepovedi, spremeni življenjski položaj (»Jaz nisem v redu, svet ni v redu«), preneha biti kaznovalen do sebe in drugih ali bolj odporen proti stresu? Kaj so rezultati takšnega odnosa? Kaj se ne zgodi, da ob prvih frustracijah mentoriranec pobegne v regresijo? In svet je tedaj znova črn in sovražen in v ta svet spada tudi mentor. Kaj je z osebnostno rastjo? Kako to izmeriti, to so vprašanja, ki si jih postavljam danes. Pa tudi, česa sem se v tem in drugih mentorskih razmerjih naučila sama.

Ne vem, ali sem si v glavi naredila načrt za prenašanje znanja. Tudi na samem začetku nisem v interakcijah gradila neformalnega izobraževalnega programa. Struktura in vsebina najinega izobraževalnega razmerja sta bili dani že z zunanjimi cilji, izpiti, izdelavo diplomske naloge, strokovnim izpitom, odprtjem prevajalskega kabineta itd. Pomanjkanje znanja sem ocenjevala sproti in ga poskušala v dialogu nadomeščati, vsekakor pa sem želela odpirati mentoriranki samostojne poti do znanja in dajati prostor skupnemu doživljanju. V nasprotju s prevladujočimi teorijami in morda skladno s teorijo Carla Rogersa (2011) o *nedirektivnem učenju* sem veliko časa posvetila najinim pogovorom o njenem in svojem življenju, iščo analogije, in o aktualnih vprašanih v okolju. Vabila sem jo v svoje delovne situacije, da bi jo udomačila v okoljih, kjer se uporabljajo tuji jeziki. Seznanila sem jo s svojim krogom prijateljev. Včasih sem ji preposlala kakšno zanimivo pismo. Njena mnenja so mi bila resnično pomembna in sem jih upoštevala.

V teoriji mentoriranja velja, da mentor ne sme ničesar storiti namesto mentoriranca. Tega se nisem držala! Marsikaj sem naredila v sodelovanju z mentoriranko. Stvari, ki so bile pomembne. Takšne naloge sem občasno sprejela na svoja ramena, a nikoli nisem naredila ničesar brez sodelovanja svoje mentoriranke. Vendar, zdelo se mi je, da je dobro, da nekatere stvari nastajajo, kajti tako so postale bolj oprijemljive in resnične. Je bil odnos uspešen ali neuspešen? Kako meriti uspešnost?

Kot vsak odnos se tudi mentorski odnos z dosego zastavljenih ciljev ne more kar ustaviti. Navadno takrat postane manj intenziven, bolj simetričen. Seveda pa se tista mentorska razmerja, ki so formalizirana, redkeje spremenijo v prijateljstvo kot tista, ki nastanejo zunaj formalnih okolij.

SKLEPNA BESEDA

Mentoriranje je pomemben proces v času odraščanja in odraslosti, podobno kot staljubezen staršev in njihova skrb pomembna v otroštvu. Individualno mentoriranje ali mentoriranje v mentorskih diadah temelji na recipročnosti, kjer se učita oba, mentor in mentoriranec, mentoriranje pa ni pomembno le za oba akterja v razmerju, marveč tudi za skupnost. V času razrahljanih družbenih vezi, ko vse pogosteje govorimo o potrebi, da sklenemo celo novo družbeno pogodbo, da spremenimo odnose med generacijami, da ti prenehajo biti tekmovalni in postanejo, nasprotno, sodelovalni, v tem času znova verjamemo, da je mentoriranje vreden in koristen odnos. Znanje, ki se v takšnem odnosu prenaša/ustvarja z neformalnim izobraževalnim programom in mentorskim odnosom, bi veljalo v posameznih kontekstih v korist vseh formalizirati.

LITERATURA IN VIRI

- Anderson, E. M., Lucasse Shannon, A. (1995). »Toward a conceptualisation of mentoring«. V T. Kerry, A. S. Shelton Mayes (ur.), *Issues in Mentoring*. London: Routledge.
- Averill, J. R. (1984). »The acquisitions of emotions during adulthood«. V Malatesta, C. Z., Izard, C. E (ur.), *Emotion in adult development*, 23–43. Beverly Hills: SAGE.
- Barbier, J.-M., Galatanu, O. (1998). *Action, affects et transformation de soi*. Paris: PUF.
- Boutte, J.-L. (2007). *Transmission de Savoir-Faire. Relation éducative Expert-Novice*. Paris: PUF.
- Clutterbuck, D., Lane, G. (ur.) (1988). *The situational mentor. An international review of competencies and capabilities in mentoring*. Aldershot: Gower Publishing Limited.
- Doron, R., Parot, F. (1991). *Dictionnaire de psychologie*. Paris: PUF.

- Freud, S. (2010). *L'interprétation du rêve*. Paris: PUF.
- Houde, R. (2010). *Des mentors pour la relève*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lerbet-Séréni, F. (1999). *Les régulations de la relation pédagogique*. Paris: L'Harmattan.
- Merriam, S. (1983). »Mentors and protégés: a critical review of the literature«. *Adult Education Quarterly*, 33, 3: 161-173.
- Piper, H., Piper, J. (1999). »'Disaffected' young people: problems for mentoring«. *Mentoring and Tutoring*, 7, 2 : 121-130.
- Ricoeur, P. (1999). *Soi-meme comme un autre*. Paris: Seuil.
- Rogers, C. (2011). *On becoming a person*. Paris: Constable.
- Roberts, A. (1998). *The androgynous mentor: an examination of mentoring behaviour*. Unpublished PH. D. Thesis. University of Birmingham.
- Roberts, A. (2002). »The androgynous mentor. Bridging gender stereotypes in mentoring«. *Mentoring and Tutoring* 6, 1-2, 18-30.

- 1 *Znaš, nauči drugega* je gibanje za medsebojno e-opismenjevanje starejših, ki ga je Ana Krajnc leta 2010 koncipirala tako, da »organizacijski princip« ponuja Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje, ki oblikuje in podpira mentorske pare, jim tudi svetuje, če je treba, vodi kampanjo za prepričevanje javnosti ipd., pari pa delujejo samostojno.
- 2 »Interpretacija sanj je pot, ki vodi naravnost k spoznavanju nezavednega psihičnega življenja,« pravi Sigmund Freud v svojem delu *L'interprétation du rêve* (2010). Tako lahko rečemo, da imajo mentoranci, pa tudi mentorji, svoje neizrečene sanje, ki jih želijo uresničiti v mentorskem razmerju.
- 3 Gre za transformacijo v načinu, kako nekdo vidi sebe, pri čemer se njegove bistvene vrednote, mišljenje in trajno obnašanje ne spremenijo, ali pa gre za transformacijo sebe, kjer se spremenijo vrednote, mišljenje in trajno obnašanje v skladu s pričakovanji družbe ali, nasprotno, proti pričakovanjem družbe (Barbier in Galatanu, 1998: 94-95).
- 4 V tem času se mentor ne počuti dobro, kajti sam zaznava, da zavzame preveč prostora. Postavlja se

vprišanje, kako posamezne, zlasti uvodne faze razmerja narediti bolj interaktivne.

- 5 Svojo vlogo v odnosu do drugih in sveta sem zmeraj dojemala kot skrbstveno. Igrala sem jo že kot deklica v odnosu do matere. Vrh tega nisem zmožna doživeti avtentičnega veselja, marveč ga doživljam prek čustev drugih, ki jih sprožam s skrbjo za njih. Ravnotežje najdem predvsem v opravljanju dela in učenje je zame vreden način življenja.
- 6 Mentorsko razmerje omogoča graditev novih vezi, novih stikov in interakcij v družbenem sistemu.
- 7 Mentorsko razmerje ustvarja občutek varnosti in pripadnosti za oba akterja.